

Enseigner l'intertextualité à l'école primaire par la littérature de jeunesse : Anne, ma sœur Anne, que vois-tu venir ?

Emilie Schindelholz Aeschbacher

Résumé

Cet article propose une analyse thématique du discours émis lors d'entretiens individuels par huit enseignantes primaires suisses romandes, travaillant donc avec des élèves âgés de 4 à 12 ans. Nous y repérons si certains référents culturels littéraires présents dans un corpus de littérature de jeunesse obtiennent le statut d'enseignables ou non. Les choix didactiques posés par ces huit enseignantes donnent un éclairage sur les enjeux actuels de l'enseignement de l'intertextualité à de jeunes élèves, notamment celle propre à la présence des contes patrimoniaux dans les albums.

Mots-clés

Littérature de jeunesse, interlecture, bibliothèque intérieure, transposition didactique, lecture en réseau

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteure

Emilie Schindelholz Aeschbacher, HEP-BEJUNE et UNIGE, Rte de Moutier 14, 2800 Delémont,
emilie.schindelholz@hep-bejune.ch

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

Enseigner l'intertextualité à l'école primaire par la littérature de jeunesse : Anne, ma sœur Anne, que vois-tu venir ?

Emilie Schindelholz Aeschbacher

1. Introduction

Dans cet article, grâce à l'analyse thématique du discours de huit enseignantes¹ œuvrant chacune à un degré de la scolarité primaire en Suisse romande², nous allons observer si certains référents culturels littéraires, notamment les contes patrimoniaux et les personnages archétypaux, entrent (ou pas) dans la catégorie des enseignables et pour quelles raisons. Par l'exploitation d'une littérature de jeunesse dense en la matière et que le prescrit invite en classe, nous verrons si les huit enseignantes participant à notre recherche doctorale se dirigent vers un enseignement de l'intertextualité et quels enjeux celui-ci laisse apparaître en termes de transposition didactique (Schneuwly & Ronveaux, 2021).

2. Contexte prescriptif et théorique

La littérature de jeunesse s'est fait une place de choix à l'école primaire. En Suisse romande, le curriculum prescrit, le plan d'études romand (ci-après PER), lui dédie un objectif d'apprentissage : les enseignant·es doivent donner « accès à la littérature » à leurs élèves. Pour ce faire, les professionnel·les disposent de progressions des apprentissages ainsi que d'indications pédagogiques, décrites dans le PER, devant leur permettre d'amener les élèves à « apprécier des ouvrages littéraires » (pour le cycle 1) et à « conduire et apprécier la lecture d'ouvrages littéraires » (pour le cycle 2). S'il existe dorénavant de nouveaux moyens d'enseignement romands du français qui contribuent à l'atteinte de cet objectif, il n'en reste pas moins qu'il incombe, selon le PER, à l'enseignant·e de « proposer des livres attrayants et variés », d'« amener l'élève à explorer et apprécier des œuvres littéraires nombreuses et variées », de « lire chaque jour un ouvrage de littérature de jeunesse » et de permettre à l'élève une « évolution dans ses lectures » par la « découverte de nombreux livres adaptés à son âge ». Sont ainsi visés, dès la 3H, l'« établissement de liens entre différents livres » et la « construction d'une culture littéraire en rapport avec la littérature enfantine et en réinvestissant les acquis ». C'est que, indique le PER, « apprécier des œuvres littéraires contribue à nourrir l'identité personnelle et culturelle de l'élève ». Cette considération va dans le sens de Tauveron (1999) qui parle de « nourrissage culturel » (p.36) grâce à la littérature de jeunesse.

Tauveron (2002), en appui aux prescriptions françaises de 2003, a fait le constat que « si la littérature fait l'objet d'une entreprise de séduction évidente, elle ne fait cependant pas l'objet d'un apprentissage spécifique » (p.14). Ainsi, la quatrième de couverture de son ouvrage indique qu'il « se lit comme un appel à la créativité des enseignants et comme une contribution à l'effort pour cultiver l'intelligence, la sensibilité et la culture des élèves ». Il s'agit de proposer aux élèves des textes littéraires « qui ont du jeu et le sens du jeu » : « leur territoire se présente comme une aire parcourue d'accidents sémantiques [...], d'allusions à un hors texte (ils sont en communication permanente avec d'autres textes qu'ils digèrent, camouflent, exhibent, selon, mais qui les nourrissent et invitent le lecteur à mobiliser sa culture), qui sont autant d'obstacles pensés et légitimes : leur présence est la condition du jeu et le signal pour le lecteur du début de la partie » (p.17). Nous sommes bien ici dans le contexte d'une intertextualité perçue comme constitutive de la littérarité d'un texte, ce qu'affirmait Kristeva (1969), la première à utiliser ce concept en considérant que tout texte est « absorption et transformation » d'autres textes, qu'il se construit « comme une mosaïque de citations » (p.145). Tauveron (2002) rappelle ainsi qu'il en va de même en littérature de jeunesse. Dans quelle mesure ce constituant intertextuel est-il considéré par les enseignant·es de la scolarité primaire en Suisse romande comme une évidence et nécessaire au travail en classe de la littérature ? Et qu'en est-il de cette culture à mobiliser ? Est-elle partagée ?

Du côté de la recherche et de la théorie littéraire, quelques concepts ont été développés afin de discuter de cette problématique. Ainsi en va-t-il de l'« interlecture » (Bellemin-Noël, 2001) qui qualifie la circulation entre les œuvres de tous ordres créée par les souvenirs, la culture, les intérêts et la personnalité du lecteur ou

¹ L'échantillon est en réalité constitué de 3 hommes et 5 femmes. Ces dernières étant majoritaires et la variable sexe ne s'étant pas révélée significative, nous avons opté pour une généralisation au féminin.

² Celle-ci contient quatre degrés par cycle : 1-4H (HarmoS) au cycle 1 (élèves de 4-8 ans) et 5-8H au cycle 2 (élèves de 8-12 ans).

de la lectrice. On peut également se référer à la « bibliothèque intérieure du lecteur » qui est constituée de l'« ensemble de livres (...) sur lequel toute personnalité se construit et qui organise son rapport aux textes et aux autres » (Bayard, 2007, p.74). Rouxel et Louichon (2020) rappellent que ce concept de « bibliothèque intérieure du lecteur » s'inscrit dans un triptyque avec la « bibliothèque collective » qui, dans le contexte didactique, « peut renvoyer au corpus scolaire » et la « bibliothèque virtuelle » « à l'espace de la classe » (p.230). Ces auteures considèrent que « cette version intériorisée de la culture littéraire est constituée d'un ensemble limité et mobile de données concrètes ou imaginaires, marquées par la singularité du sujet et la constituant » (p.230). Elle est donc représentative de la culture de chaque élève, mais aussi de celle de l'enseignant·e, et peut varier fortement d'un individu à un autre, offrant des rayonnages plus ou moins remplis et diversifiés dans les titres. Sans compter qu'il s'agit également de considérer d'autres objets culturels que « les recherches menées sur les pratiques culturelles des jeunes d'aujourd'hui et sur la lecture multimodale invitent à adjoindre à ce fonds de livres » (p.231). L'article de Rouxel et Louichon définissant la « bibliothèque intérieure du lecteur » dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (2020) se termine par l'injonction suivante : « pour les enseignants, il s'agit donc dorénavant de prendre en compte la bibliothèque intérieure des élèves, de la faire émerger, de la solliciter, de lui donner place dans le cadre scolaire, mais aussi de la nourrir » (p.231).

Cette tâche de sollicitation et de construction de la bibliothèque intérieure des élèves attendue du corps enseignant tant dans les prescriptions françaises depuis 2003 (voir par exemple à ce sujet Louichon, 2008 ; Dias-Chiaruttini, 2008 ; Butlen et al., 2008), — même si les aléas politiques ont fait bouger celles-ci —, que les québécoises (voir par exemple à ce sujet Falardeau & Simard, 2012) ou les suisses romandes dans le PER (2010) peut s'avérer conséquente et même déstabilisante. En effet, en tant qu'enseignant·e, sa propre bibliothèque intérieure doit être en phase avec l'intertextualité sollicitée par les œuvres³, ce qui ne va pas de soi, en particulier si l'on fait partie des jeunes aux pratiques culturelles diversifiées mentionné·es plus haut par Rouxel et Louichon. Une possible « dissonance culturelle » (Lahire, 2004) peut aussi bien être ressentie par les enseignant·es que par les élèves. Cette éventualité rend l'« empathie culturelle » décrite par Sève (2008) et attendue par les spécialistes de la didactique de la littérature mentionné·es ainsi que par le prescrit peut-être difficile à exprimer par les enseignant·es. Ceci est-il vecteur d'insécurité, voire d'autocensure didactique ? Ou, au contraire, cette présence intrinsèque de l'intertextualité dans la littérature de jeunesse est-elle un moteur de transposition didactique ? Et quel poids le prescrit pèse-t-il dans cette appréhension ? Notre recherche doctorale amène des éléments de réponse à ce questionnement.

Cet article va ainsi, après avoir décrit le cadre méthodologique de la recherche, analyser ce qui dans le discours des huit enseignantes y ayant participé relève d'un enseignement de l'intertextualité explicite ou implicite, souhaité ou rejeté, et des raisons avérées ou potentielles de ces choix. L'analyse suivra la chronologie du dispositif méthodologique élaboré par la chercheuse et se fera sous l'angle de la comparaison entre les deux cycles de l'école primaire suisse romande. Un retour réflexif sur les résultats traités conclura notre contribution.

3. Cadre méthodologique

Notre recherche doctorale s'est attelée à proposer aux huit enseignantes ayant accepté d'y participer un corpus de 18 ouvrages de littérature de jeunesse sélectionné par la chercheuse. Ces ouvrages étaient récents (à deux exceptions près, parus entre 2015 et 2021) et riches en référents culturels, notamment littéraires⁴. Nous entendons par-là des « éléments textuels entrant dans la production du sens spécifique à ce qui est de l'ordre du littéraire » (Schindelholz Aeschbacher, 2023). Pour notre recherche, nous en avons retenu six : les référents associés à la littérature de jeunesse⁵ elle-même (un titre, un·e auteur·e, un per-

3 Et l'on n'entrera pas ici dans le débat quant à la définition de la littérature de jeunesse elle-même.

4 Pour la recherche doctorale, nous avons établi notre sélection d'œuvres également en fonction de leur densité en référents (au sens de Kleiber, 1997) culturels encyclopédiques, soit « des éléments constitutifs de mondes extra-linguistiques (existants, révolus ou fictifs) » (Schindelholz Aeschbacher, 2023). Cette sous-catégorie de référents culturels ne sera pas exploitée ici. Nous avons expliqué dans cet article antérieur les raisons de la constitution de ces sous-catégories pour les besoins de la thèse.

5 Nous en retenons une définition large qui « englobe des textes conçus pour les enfants, des textes écrits pour des adultes, devenus comme des classiques pour la jeunesse comme *Le petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, ainsi que des textes écrits pour des adultes puis adaptés pour la jeunesse » (Tsimbidy, 2008, p.9).

sonnage, etc.), aux classiques⁶ de la littérature en général, aux contes patrimoniaux⁷, aux personnages archétypaux (le grand méchant loup, l'ogre, etc.), au monde du livre et de l'édition et aux caractéristiques des différents genres textuels (roman épistolaire, bande dessinée, etc.). Pour traiter de l'intertextualité, nous allons majoritairement nous concentrer sur les quatre premiers⁸ qui vont constituer la grille de lecture des différentes étapes de notre dispositif méthodologique s'inscrivant dans une approche qualitative et dite de « cas multiples » (Van der Maren, 1996).

Pour rappel, l'échantillon est constitué de huit enseignantes (voir note 1), renommées E suivi du degré d'enseignement dans lequel chacune est engagée. Les huit degrés de la scolarité primaire romande sont ainsi représentés. Les années d'expérience des enseignantes varient de deux à trente-cinq. Ces années de pratique ainsi que leur âge expliquent l'intégration du plan d'études romand (PER, 2010) dans leur formation initiale ou non. La figure 1 synthétise ces informations :

désignation	degrés	cycle	âge	années de pratique	formation initiale PER
E1	1-2H (4-6 ans)	1	59	35	non
E2	1-2H (4-6 ans)	1	27	2	oui
E3	3H (6-7 ans)	1	26	3	oui
E4	4H (7-8 ans)	1	38	15	non
E5	5H (8-9 ans)	2	35	7	oui
E6	6H (9-10 ans)	2	37	16	non
E7	7H (10-11 ans)	2	46	24	non
E8	8H (11-12 ans)	2	27	6	oui

Figure 1 : profil des participantes à la recherche

Notre dispositif de recherche a été mis en place durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2021-2022. En voici les étapes considérées pour cet article (voir figure 2 pour la schématisation chronologique de l'ensemble) : lors d'un premier entretien individuel, les huit enseignantes ont pu observer et parcourir les 18 ouvrages⁹ tout en commentant à haute voix (seule attente de la chercheuse lors de cette phase de l'entretien) cette découverte dans la perspective d'une potentielle utilisation en classe. Elles sont reparties avec le corpus complet à la maison dans le but d'une sélection définitive à expliciter à la chercheuse dans un deuxième entretien individuel. Dans cet article, nous allons ainsi d'abord observer dans quelle mesure l'intertextualité sollicitée par les ouvrages proposés et la présence de référents culturels littéraires ont été des critères de (non-)choix. Une analyse thématique et sémantique, par l'examen discursif (Paillé & Mucchielli, 2012) des transcriptions de ces deux premiers entretiens ainsi que de la fiche explicative quant à leur sélection remplie par les participantes en prévision de l'entretien 2, a été menée dans ce but. Il a ensuite été procédé de même pour la transcription du troisième et dernier entretien individuel et les documents fournis pour celui-ci (canevas de séquence, journal de bord).

⁶ Au sens général d'œuvres très connues et, par conséquent, à vocation patrimoniale (voir note suivante).

⁷ Au sens de Louichon (2015) qui caractérise l'œuvre patrimoniale comme une production passée ayant une réception contemporaine.

⁸ Le cinquième relève plutôt de la mise en abyme. Quant à la dimension générique soulevée par le sixième, elle mériterait à elle seule un article complet.

⁹ Les références se trouvent en fin d'article, après sa bibliographie.



Figure 2 : dispositif méthodologique de la recherche

L'approche retenue pour cet article, parallèle au déroulement du dispositif donc chronologique, permet d'appréhender la place donnée à l'intertextualité et aux référents culturels littéraires par les participantes à la recherche tant dans le choix d'un ouvrage de littérature de jeunesse que dans la transposition didactique mise en œuvre dans la séquence planifiée et/ou réalisée. Ce parcours proposé dans l'évolution du dispositif nous permettra de déceler d'éventuelles influences d'une étape sur la ou les suivantes. Nous émettons l'hypothèse que les enseignantes de la recherche, toutes volontaires et affichant un intérêt personnel pour la lecture, seront d'entrée de jeu sensibles à l'intertextualité et pourront envisager d'y travailler avec leurs élèves.

Notre question de recherche se formule donc ainsi : *les référents culturels littéraires apparaissant dans le corpus de littérature de jeunesse soumis par la chercheuse et relevant de l'intertextualité sont-ils considérés comme des objets d'enseignement par notre échantillon ?* Notre recherche s'inscrivant dans une perspective comparatiste, nous analyserons les données retenues à l'aune des cycles voire des degrés scolaires composant la scolarité primaire suisse romande. Notre échantillon a volontairement été constitué dans ce but (voir figure 1).

4. Analyse et interprétation

4.1 Entretien 1 : découverte du corpus

L'entretien 1 s'est déroulé en deux temps. Tout d'abord, des questions visant à définir le profil professionnel de la personne ainsi que son rapport à l'enseignement de la littérature et de la culture ont été posées. Ensuite, le corpus de 18 ouvrages a été exposé devant l'enseignante interrogée qui a été invitée à le découvrir et le commenter en sachant qu'il fallait aboutir à un premier choix pour un futur travail en classe, mais que ce choix n'était pas définitif. En effet, l'enseignante quittait l'entretien 1 avec le corpus entier à consulter à la maison pour l'établissement d'une sélection finale. Dans ce chapitre, l'analyse se concentre principalement sur la phase de découverte du corpus.

4.1.1 Cycle 1

Lorsque, lors du premier entretien, nous demandons aux enseignantes du cycle 1 (élèves de 4-8 ans) quel est leur rapport à l'enseignement de la littérature, elles sont parfois un peu interloquées, mais toutes mentionnent leur propre rapport positif aux livres et à la lecture, mots qu'elles utilisent davantage que « littérature » (énoncé 2-5 fois lors des huit entretiens) ou « littéraire » (n=0), E3 mise à part (13 fois le nom, 5 fois l'adjectif). Alors que les quatre sont actives dans la visée d'ouvrir leurs élèves à la littérature de jeunesse, elles ont tendance à minimiser leurs apports, laissant apparaître un certain sentiment de dissonance culturelle. E1 est responsable de la bibliothèque scolaire de son village à laquelle elle emmène fréquemment ses élèves. E2, récente dans le métier, a suivi une formation continue proposée par la médiathèque :

Ah oui, si, en fait. Enfin, je ne sais pas si c'est en lien avec la littérature, mais j'avais suivi une formation de la médiathèque où elles présentaient plein d'ouvrages, plein de caisses, de livres et tout ça. Donc je ne sais pas si c'est vraiment en lien. Alors c'est pas vraiment en lien avec la didactique, mais plutôt en lien avec le matériel à disposition.

E3 sollicite la venue d'une bibliothèque ambulante animée dans sa classe par une bibliothécaire extérieure dans le cadre de *Virus Lecture*¹⁰ :

Quand quelqu'un nous fait le travail, on va dire pour nous dénicher des pépites, on n'est que preneur. En tout cas, pour ma part, c'est trop bien ! C'est un gain de temps. Et puis au moins on est sûr de ne pas se tromper.

Quant à E4, elle ne relie pas directement ce qu'elle fait en classe avec un enseignement de la littérature : « Quand on parle de littérature jeunesse, moi je vois... Je pars plutôt dans les animations comme on fait au club de lecture où c'est un peu différent », le club de lecture étant une activité parascolaire qu'elle contribue à offrir aux élèves volontaires de son école, « une animation plaisir ». Alors que, on l'a vu, donner accès à la littérature selon le prescrit consiste bien notamment à permettre la rencontre entre les élèves et les livres, nos participantes semblent accorder relativement peu de crédit aux actions dans ce sens qui sont les leurs.

En découvrant le corpus proposé pour notre recherche, E1 en particulier nous donne accès à sa propre bibliothèque intérieure :

Ça me fait penser à un autre livre, Le livre qui avait des trous, le trou dans le livre. Ah ouais, ça fait appel à... Ça donne à toucher hein ? Mais c'est pas en relief. Où est Charlie ? Donc trouver dans l'image. /observe la double page représentant une bibliothèque/ Moi ça me donne envie de tout lire. De tout lire les titres. Je ne sais pas si l'enfant lecteur aurait cette envie-là, mais moi ça, ça, ça me donne envie.
[...] Aya de Yopougon. Vous connaissez ? Aya de Yopougon ? Ça me fait penser à ça.
[...] Mais ça me fait penser aussi à un album, M'Toto d'Anne Wilsdorf, je ne sais pas si vous connaissez.

À travers les propos d'E3, nous remarquons que l'interlecture des élèves doit activer des références dont les référents culturels ne sont peut-être pas constitutifs de la bibliothèque intérieure de ces jeunes lectrices et lecteurs :

¹⁰ Action de promotion de la lecture proposée par l'Institut suisse Jeunesse et Médias (ISJM).

Oui, ça c'est vraiment aussi quelque chose qui plairait beaucoup, mais là il faut avoir une référence culturelle à Harry Potter. Je ne sais pas s'ils l'ont tous, je ne crois pas, trop jeunes.

[...] J'aime bien ce genre de livres parce que, clairement, on voit des références auxquelles ils vont tout de suite s'identifier, avec Olaf ; ici, La Reine des Neiges.

Donc oui, je vois plein de choses à faire avec ce livre, d'autant plus que ça reprend des Disney ou des choses qui pourraient leur parler vraiment beaucoup.

Contrairement aux référents apparaissant dans le discours de E1, clairement d'ordre littéraire puisque tous liés à des titres d'ouvrages de littérature de jeunesse, les éléments interlectoraux mentionnés par E3 paraissent davantage ressortir des objets sémiotiques secondaires, ou OSS, comme les qualifie Louichon (2020). En effet, il semble que E3 imagine que les référents potentiellement connus des élèves seraient plutôt de l'ordre des adaptations¹¹, ici filmiques, que de la version écrite originale. Boré (2009), dans son article sur la textualisation d'un conte, en l'occurrence *La belle et la bête*, relève l'effet Disney qui induit un cadre de lecture « livrant une interprétation préconstruite du texte » (p.275) sur laquelle notre participante ne semble pas s'arrêter à ce stade. Son discours sur les œuvres découvertes paraît avant tout indiquer ce que la bibliothèque intérieure des élèves doit contenir pour en aborder la lecture, sans souci d'unisémiotité. L'ouvrage observé suscite l'intérêt de par l'intertextualité qu'il pourrait spontanément provoquer chez les élèves. Dans le cadre de la discussion, E3 relate la lecture faite en classe d'une version revisitée du conte *Les trois petits cochons* :

Ils connaissaient déjà les petits cochons. Je veux dire, ils ont, on va dire, un socle commun qu'ils ont acquis non pas chez moi parce que je leur ai proposé une histoire différente et ils savaient déjà de quoi on parlait. Et c'est valable pour une autre bonne partie de textes qu'ils apprennent dès l'enfance. Et ça fait partie d'un socle commun culturel. Maintenant, je me rends compte que peut-être indirectement on leur enseigne ça et ça, ça leur donne, on va dire, un socle à tous.

E4 a vécu une expérience significative de ce point de vue lors du club lecture qu'elle anime où elle a découvert, à sa grande surprise et celles de ses collègues, une large méconnaissance des contes patrimoniaux¹² chez les élèves :

Pour moi ces contes traditionnels, c'est un peu la base. Et puis quand je fais référence à certains titres ou à certains contes à mes élèves, souvent ils n'ont aucune idée de ce que... Ils ne font pas de lien. Ils n'ont pas... Ils ne connaissent pas assez ces livres, ces contes-là. Et puis, je suis toujours étonnée parce que pour moi [...] les enfants devraient connaître ça, oui.

Il y aurait donc une bibliothèque intérieure des élèves dont le rayon « contes traditionnels » devrait être fourni de manière égale par la famille. Apparemment, ce corpus spécifique serait constitutif du capital culturel de tout écolier et toute écolière afin d'entrer dans le groupe des « héritiers » que Bourdieu mettait en évidence dans les années soixante à l'échelon universitaire. Si la notion de « patrimoine » refait surface dans les textes prescriptifs français à la fin du siècle dernier, l'axe thématique L1 15 « Accès à la littérature » du PER n'en fait pas mention. Mais la forte présence éditoriale des différentes formes d'OSS (parodies, réécritures, pastiches, allusions, citations), largement illustrée par notre corpus, suscite des réactions que nous pouvons pointer comme étant d'ordre didactique :

E4: C'est une référence classique ? Ça se peut. Ah oui, ça c'est vraiment cool. Oui, du coup, ça peut amener à découvrir ou à parler d'autres, des classiques. Oui, ces contes.

Je pense qu'un livre peut amener... Celui-là peut amener à discuter ou à découvrir d'autres, faire des liens avec d'autres albums qu'ils ont lus ou pas lus, et puis nous faire découvrir d'autres choses. Mais oui, il est hyper beau celui-là. Faudrait que je le lise, mais je pense qu'il pourrait aller aussi dans notre caisse de livres, de contes.

L'ouvrage est donc considéré comme intéressant pour le club de lecture, mais apparemment pas pour la classe, alors que la réaction de E4 résonne avec la proposition de Tauveron, dans son ouvrage de 2002, lequel propose et expose le travail de lecture « en réseau » qui vise, nous dit Sève (2020), « l'objectif le plus

¹¹ L'une des six catégories proposées par Louichon (2017) dans sa typologie.

¹² Nous utilisons ce terme dans le sens de Louichon (2015) qui définit l'œuvre patrimoniale comme « production passée et réception présente » sachant à quel point ces contes génèrent des OSS.

essentiel pour l'apprentissage de la lecture littéraire, à savoir le croisement des lectures dans l'esprit du lecteur » (p.318). Cette intention est aussi présente dans le PER¹³, nous l'avons vu. E1 la fait sienne lors de la découverte d'un ouvrage du corpus : « il fait des liens avec les contes, ce qui permet de raconter certains contes en lien avec le livre qu'on travaille ». L'intention didactique est bien de porter certains contes à la connaissance des élèves afin de leur permettre de mettre cet ouvrage en réseau. Pourtant, la production passée, patrimoniale, peut présenter une certaine résistance en termes de « réception présente » (Louichon, 2015) ; en atteste la réaction de la même enseignante face à un autre album :

E1: Je me dis que ça fait longtemps que je ne leur ai plus raconté *Barbe-Bleue*. C'est une histoire qu'il y a quelques années je leur racontais, les yeux dans les yeux, mais là, alors, ça fait longtemps que je n'ai pas raconté *Barbe-Bleue*.

ESA (Emilie Schindelholz Aeschbacher): Il y a une raison à ça ?

E1: Non ! Vous savez, on oublie tout d'un coup. Il y a des histoires qu'on oublie, puis on dit : Oh tiens, elle marchait bien. Mais en même temps, c'est un sujet quand même assez profond.

En arriverait-on à une forme d'autocensure didactique ?

E2 a finalement son coup de cœur pour un album animé, notamment parce que « il y a beaucoup de références justement aux contes. Et puis bon, ça c'est sympa je trouve. Il y a des liens qu'on peut faire et je trouve ça cool ». Outre la mise en réseau des contes revisités par cet album, une double page représentant une bibliothèque très fournie provoque sa réaction : « C'est une bibliothèque où ils peuvent déjà chercher ce qu'ils connaissent, par exemple ». La sollicitation de l'interlecture des élèves s'invite spontanément dans la perspective didactique de notre participante. Elle la maintiendra jusqu'au bout du dispositif de la recherche.

Pour E3, cette perspective fait également sens :

Ah ben voilà le Chat botté ; là j'ai vu la petite fille aux allumettes ; là aussi Pinocchio. Et ce serait intéressant de prendre ce livre, de le lire et puis de voir quels personnages ils ont reconnus. Et peut-être après, plus spécifiquement, regarder bien dans quel livre on trouverait ce personnage, ou bien dans quel film. Tout d'un coup, Le Chat botté, il apparaît parce qu'il apparaît aussi dans *Shrek*. Dans peut-être d'autres références auxquelles ils pourraient déjà avoir été confrontés.

On constate ici une ouverture claire aux OSS d'autres natures sémiotiques que les livres. E3 montre aussi à quel point les personnages archétypaux de la littérature de jeunesse peuvent influencer le choix d'une œuvre et sa mise en réseau :

Parce que le loup, c'est presque une valeur sûre. Donc celui-là, ce serait un qui ferait mouche. Sa couleur vive. Il est grand, le loup. Il est vraiment représenté comme on a l'habitude de le voir dans beaucoup d'albums aujourd'hui. Vraiment cette forme-là. Avec ses dents qui dépassent.

Ce personnage est mentionné par les quatre enseignantes du cycle 1 comme un incontournable de la littérature de jeunesse actuelle et bénéficie d'un fort capital sympathie, tant chez les participantes que, à les entendre, chez leurs élèves. Pour autant, la mise en réseau de ce personnage et de son rôle thématique n'est pas proposée, alors que Tauveron (2002) atteste de son existence dans les classes. Du côté des élèves, E3 relève que la présence de dinosaures, de princesses ou de pirates est source de motivation à ouvrir un livre. Elle se verrait travailler sur « la représentation des symboles du pirate ». Mais son choix se porte sur *Le loup qui racontait des histoires*, avec la volonté de travailler les références intertextuelles (voir les verbatim précédents). E4, avec les mêmes intentions mais ciblées sur la construction de références liées aux contes patrimoniaux essentiellement, choisit *Glouton, le croqueur de livres*. Le référent culturel littéraire que nous nommons « contes patrimoniaux » mobilise donc à ce stade de la découverte du corpus les intentions didactiques de trois enseignantes sur quatre.

¹³ L1 15, progression des apprentissages, 3^e – 4^e années : « établissement de liens entre différents livres » ; « construction d'une culture littéraire en rapport avec la littérature enfantine et en réinvestissant les acquis ».

4.1.2 Cycle 2

Voici ce que dit E8, enseignante du cycle 2 (élèves de 8-12 ans), à propos de son enseignement de la littérature et de la culture :

Alors en début d'année, j'ai pour habitude d'en parler, de l'importance que ça a, tout ce qui est littérature, culture, etc. J'ai une bibliothèque bien fournie donc je vais les laisser choisir, on va voir les livres qu'il y a, etc. Par plein d'activités. J'ai l'habitude d'aller au bibliobus avec eux, mais après c'est vrai que c'est un peu un travail que je fais en début d'année. Et puis je me rends compte après par mes lectures suivies, on va en discuter mais que sinon je ne prends pas énormément le temps pour parler de tout ce qui est en lien avec culture et littérature.

Les enseignantes du cycle 2 ont aussi plutôt tendance à limiter la portée de leurs actions, de leurs acquis et de leur expérience liés à la littérature. E6 compare un album du corpus à un autre présent dans sa bibliothèque intérieure grâce à sa participation antérieure à « La bataille des livres »¹⁴. E5 et E8 se réfèrent à leur parcours de formation initiale, mais E8 précise qu'il faut quelques années de carrière pour s'en emparer :

C'est maintenant, certaines choses qu'on nous a enseignées, qui reviennent puis qu'on se dit ah ouais, mais par ce texte, on pourrait faire les choses différemment justement, plus de littérature, etc. Mais au début, je pense, j'étais vraiment dans un truc beaucoup plus dirigé, faire ce programme en fait, cette pression du programme, et puis maintenant je serais plus prête à m'ouvrir par cette lecture, etc.

E7 revendique, comme ses sept autres collègues, une disposition personnelle envers ce champ : « Je suis une littéraire, donc ça me parle. Et puis je trouve important de mettre ça en pratique dans mon enseignement [...] ». L'idée est d'élargir les capacités d'interlecture des élèves en leur fournissant des réseaux référentiels littéraires et en suscitant, peut-être, un intérêt particulier :

Maintenant, que ce soit dans le plan d'études, tant mieux, si certains n'y sont pas, je me dis tant pis, c'est pas perdu, ça leur fait quand même un bagage supplémentaire. Peut-être ça ne leur servira jamais à rien, peut-être, mais je me dis, c'est pas perdu. Autant qu'ils le sachent, autant qu'ils le voient. Et peut-être d'un coup, il y aura des intérêts qui vont être découverts.

E7 cite à titre d'exemple le travail qu'elle fait autour du théâtre :

Ils verront des exemples de pièces de théâtre, il y aura des noms d'écrivains qui ont fait les pièces de théâtre et ça, c'est plus dans un but d'enrichissement de l'élève que vraiment quelque chose d'enseignement classique, avec approches, avec études, avec même évaluation à la fin. Non, c'est plus un enrichissement pour eux que je fais ça.

Si E7 considère avant tout la dimension littéraire dans son approche, une interlecture élargie est à l'œuvre notamment dans le discours d'E5 lors de sa découverte du corpus : « *Les voisins*, ça fait un peu film français d'auteur, un peu Audiard ». Elle fait également des références successives à des peintres, des bandes dessinées (« un petit côté humour comme ça, un peu à la Garfield, un peu humour froid »). Elle a aussi recours à des termes propres à l'analyse littéraire (c'est d'ailleurs elle qui utilise le plus le mot « littérature », n=8) comme « parodie », « satire » ou « mise en abyme ». De plus, elle utilise énormément le mot « lien » (n=14) qu'elle considère comme la porte d'entrée incontournable dans la lecture :

Au départ, je partirais toujours sur quelque chose en lien avec la culture ou avec notre culture commune peut être aussi d'êtres humains, avec des petites choses où on peut faire un lien, c'est-à-dire un objet, un livre, une image, quelque chose qui permette en fait de faire entrer dans les apprentissages, de trouver un lien.

Quand on lui demande un exemple afin d'illustrer cette introduction de séquence par de la culture commune, elle répond : « les contes ». Et à propos d'un ouvrage du corpus établissant des liens intertextuels avec des contes patrimoniaux, E5 affirme :

Il faut connaître les références. Donc éventuellement, si je les abordais avec les élèves, j'essaierais d'abord de travailler certaines références, je ne sais pas comment. Peut-être pas sous forme de livre. Peut-être sous une autre forme. Ils ont déjà certaines connaissances de choses et peut-être sur un autre

¹⁴ Activités visant la promotion du plaisir de lire et de la littérature de jeunesse dans des classes francophones de Suisse, Belgique, Sénégal et Haïti.

support. [...] Il n'y a pas *Les trois petits cochons* mais dans celui-là il y a *Le petit chaperon rouge*. Il y a peut-être des ombres chinoises ou des diapos. Je ne sais pas comment est-ce qu'on pourrait vouloir faire émerger le conte avant de... Voir déjà quels sont leurs prérequis, [...] leurs connaissances. Faire émerger le conte pour après venir sur celui-là. Mais il faut connaître les références.

Il s'agit donc bien pour E5 de mettre en visibilité pour les élèves les textes patrimoniaux nécessaires à la compréhension de l'ouvrage issu du corpus tout en partant du contenu de leurs propres bibliothèques intérieures. Elle suit ainsi le principe que « lorsqu'un texte entretient des liens intertextuels massifs avec un autre texte (parodie de conte, réécriture de mythe...), la confrontation avec son hypotexte apparaît comme un levier d'interprétation très fécond » (Houdart-Mérot, 2020, p.148). La question qui se pose à elle est purement didactique : comment procéder ?

E6 traite actuellement des contes avec sa classe, elle part donc plutôt du principe que ceux-ci sont connus des élèves. La problématique ici est aussi de l'ordre de la transposition didactique :

Comme c'est *Barbe-Bleue*, peut-être qu'on pourrait transférer ça aussi à des choses qu'on est en train de faire maintenant par rapport aux contes. Par le fait aussi qu'apparemment c'est une histoire de *Barbe-Bleue* qui est revisitée avec un personnage qu'on détourne, une histoire qu'on connaît bien. Et puis en faire autre chose ? Je le mets de côté.

Elle finira par sélectionner *Glouton le croqueur de livres* effectivement dans une perspective didactique : « Il y a quelque chose de rigolo en fait aussi au niveau de l'écriture ; peut-être de revisiter certaines histoires qu'ils connaissent en rajoutant justement un personnage ». Le dispositif « écrire à la manière de », relativement fréquent dans les choix enseignants d'activités d'exploitation hypertextuelle en littérature (Lépine, 2019), va aussi inspirer E7 :

Pour moi, c'est quelque chose qui serait tout à fait pertinent, partir d'un livre comme celui-là. Alors voilà, justement, ça parle de contes visiblement, ça pourrait, en plus d'un travail de littérature, déboucher sur un travail d'écriture sur un conte typiquement « à la façon La Fontaine », « il était une fois », puis après les laisser partir dans leur imaginaire tout personnel. Ça, c'est quelque chose que je verrais assez bien utiliser.

Ce dispositif d'écriture dite créative vise à « faire écrire les élèves à partir de textes littéraires, en s'appuyant sur différents procédés intertextuels » (Houdart-Mérot, 2020, pp.148-149). Une expérience ultérieure en la matière va entériner le choix d'E7 :

Après le travail qui vient d'eux-mêmes, ils voient le lien entre « ben tiens il y a quelqu'un, on a fait un travail écrit comme quelqu'un ». [...] Si le résultat est bon, il me semble qu'on ressent chez eux une certaine fierté. Puis après ben voilà, il y en a qui galopent à la bibliothèque chercher des livres de cet auteur par exemple.

Ces différents questionnements et expériences font écho aux dires d'Houdart-Mérot (2020) quant à l'intertextualité en contexte scolaire : « Son usage en didactique est essentiel, d'une part comme outil de lecture, d'autre part, et conjointement, comme outil d'écriture » (p.148). C'est d'ailleurs aussi la perspective d'un travail d'écriture autour des contes qui va aider E8 à faire un choix intermédiaire :

Je trouve qu'ils sont tous exploitables. Mais certains là, on voit qu'il y a des techniques de dessin qui pourraient être utilisées, mais j'aimerais bien plutôt partir dans un truc, ben oui, plus de français, quelque chose d'écriture ou comme ça. Je pense que ouais non celui-là il y a de quoi faire.

La possibilité d'un travail d'écriture va également faire partie des éléments constitutifs du premier choix de E5, de même que l'opportunité de construire des références culturelles, ici plutôt encyclopédiques selon notre catégorisation, grâce aux illustrations et à leur rapport au texte :

Pour moi, il y a le champ lexical des différents mots et images qu'on voit. Donc effectivement, il y a peu de texte, mais au final on se rend compte que là, c'est vraiment s'évader. On peut laisser une grande place et une grande liberté à l'élève. Et puis bien même qu'il puisse éventuellement écrire comment est la pièce. Et donc ce serait un peu de cette manière-là. Et puis il y a tellement de liens à faire : Fabergé, Mona Lisa. Là, on va partir sur celui-là.

Au cycle 2, la réécriture ou écriture créative est donc plébiscitée, avec les contes patrimoniaux comme terreau pour trois enseignantes sur quatre, dont E7 : « Sur la forme, comme je disais avant, l'histoire du

conte, moi c'est quelque chose qui me parle énormément. Et puis je pense qu'on peut en tirer franchement des choses chouettes quoi. Ouais, c'est celui-là ». E8 en est même étonnée : « Il y a tous des parallèles avec d'autres contes en plus qui viennent de plein de pays. Ah si. Alors si je pense que ça pour travailler les contes, même avec des grands, ça peut être bien. Oui. J'aurais pas pensé ». Un travail autour d'un personnage archétypal n'est pas mentionné ; quant à celui du loup, pour E7, « c'est associé à petits ».

L'énorme succès rencontré par le travail sur le référent « contes patrimoniaux », largement par empathie culturelle au cycle 1 afin de remplir la bibliothèque intérieure des élèves, principalement comme source de réécriture au cycle 2, va-t-elle se confirmer dans le choix final des participantes ?

4.2 Entretien 2 : choix définitif

Lors de ce second entretien individuel, les participantes à la recherche ont d'abord fait part de leurs impressions après lecture du corpus. Elles ont ensuite commenté leurs renoncements, hésitations et choix définitif de l'ouvrage à travailler avec leur classe à l'aide d'une fiche descriptive remise au moment de l'entretien. La chercheuse les a de plus questionnées sur leurs intentions didactiques à ce stade et leur a soumis un extrait de l'œuvre choisie en leur demandant quelle exploitation elles pouvaient imaginer à son sujet.

4.2.1 Cycle 1

Pour travailler avec sa classe, E1 va finalement choisir *Le loup qui racontait des histoires* :

J'aime le lien aux autres contes. Chaque fois il y a un personnage de conte, il y a Pinocchio, il y a la petite fille aux allumettes. Là je me suis dit qu'ils ne la connaissent peut-être pas la petite fille aux allumettes. Le Chat botté, ils en ont entendu parler, j'imagine. Le vilain petit canard, le petit chaperon rouge après. Donc ça fait appel à ce qu'ils connaissent déjà pour certaines pages. Je trouve que ça a un côté rassurant pour eux de retrouver des personnages qu'ils connaissent. Alors que le loup fait quand même un peu peur aux enfants de cet âge-là. Et je trouve que c'est bien conçu parce qu'en fait c'est une farce, ce pauvre loup, il n'arrive jamais à ses fins.

L'intertextualité n'est pas envisagée comme à travailler, mais plutôt comme un soutien à l'entrée dans l'univers de l'album. La connaissance de certains personnages, aussi celui archétypal du loup (mot apparaissant 12 fois dans son discours) ici montré sous un jour peu effrayant, fait que la bibliothèque intérieure des élèves est considérée par E1 comme suffisamment référentielle. Et même si certains référents ne sont pas connus (*La petite fille aux allumettes*, par exemple), ceci n'empêche pas l'exploitation de l'ouvrage selon elle.

E2, elle, n'a pas sélectionné de livre ciblé sur le personnage du loup, car « le loup, c'est un thème en 1-2H qui est bien connu. Et puis je me suis dit que j'avais envie de changer » de réseau. Elle est donc restée sur son choix initial, *Glouton le croqueur de livres*, parce « qu'il y a beaucoup de liens possibles à faire sur les contes », indique-t-elle en premier. Nous soumettons alors à son observation une double page de cet album, spécifiquement choisie pour sa densité en référents culturels, qui représente une bibliothèque remplie d'ouvrages dont on peut lire les titres :

E2: Déjà faire, tous les titres qu'il y a là, faire une liste par exemple, et puis voir avec eux lesquels ils connaissent, lesquels ils ne connaissent pas, lesquels ils auraient envie, lesquels ils n'auraient pas envie...

ESA: Vous imaginez comme ça qu'ils en connaissent beaucoup ?

E2: Euh. *Harry Potter* oui, euh *Pinocchio*, oui. *Raiponce* oui.

ESA: Est-ce qu'ils savent que ce sont des livres ?

E2: Alors ça, c'est une bonne question. Ça c'est une très bonne question. Je pense, ah, je ne sais pas, c'est une bonne question.

ESA: Parce que vous, vous pensiez qu'ils connaissaient...

E2: L'histoire.

ESA: Sous forme de livre ?

E2: *Harry Potter*, je pense que oui. Certains pas tous par contre sous forme de livre, je ne pense pas. *Babar* oui parce que bon, il est quand même connu. Euh. Non, c'est une bonne question. Ah, j'avais pas vu *La Reine des neiges*.

Les OSS semblent bien contribuer à constituer la bibliothèque intérieure des élèves de 4-5 ans, ce qui visiblement questionne notre participante. Elle réagit également en termes de transposition didactique : « Ça me fait aussi penser qu'on pourrait faire une visite à la bibliothèque, de voir tous ces livres. [...] Je ne sais pas comment je procèderais. Mais oui, toucher, aller toucher les livres, les ranger », chose qu'elle n'a pas encore pu faire avec sa classe à cause du covid.

E3, qui dans un premier temps pensait « s'attarder sur un loup » (*Le loup qui racontait des histoires*, choix final d'E1), a finalement pris l'option d'un autre personnage, « atypique », *Momo*, parce que « souvent le héros c'est quelqu'un de beau ; c'est pas forcément un écureuil qui casse les codes comme ça » (les 12 itérations du mot « personnage » attestent de sa volonté de travailler cette figure). Mais ce qui a motivé ce changement, c'est aussi qu'il « y a des références culturelles sur lesquelles il faudrait trop s'attarder. Je pense à *La petite fille aux allumettes* ». Elle continue :

C'est un conte assez triste sur la période de Noël, je l'ai vu comme ça. Du coup, il aurait fallu que je fasse un gros travail en amont pour que cette référence soit acquise. Et puis, sinon il y en avait beaucoup, beaucoup. *Le petit soldat de plomb*. Moi-même je n'ai jamais eu cette référence. C'est tout cet aspect en fait qui m'a un peu refroidie, c'est de faire un travail en amont pour bien poser le contexte et puis l'apprécier à sa juste valeur. [...] Faire le lien entre tout ça, ça aurait été un travail titanesque.

E3 estime donc qu'elle doit compléter sa propre bibliothèque intérieure afin d'être prête à exploiter cet ouvrage en classe. Elle considère qu'elle doit construire toutes les références intertextuelles activées par l'album afin que ses élèves puissent toutes les mobiliser. Une entreprise qu'elle envisage comme immense et propre à « les perdre » en cours de travail sur l'ouvrage. Les itérations du mot « référence » dans son discours (n=14) illustrent la problématique qui est la sienne.

Pour *Momo*, E3 se voit bien faire un « travail d'écriture en français », de « l'écriture émergente », et « pourquoi pas faire un peu comme un pastiche de la couverture de l'album ».

E4, qui avait retenu *Glouton le croqueur de livres*, y a renoncé pour des raisons didactiques : « C'était vraiment un beau livre, mais là je ne voyais... Voilà, après ça fait des liens avec ces contes traditionnels, mais j'ai eu de la peine aussi à imaginer une activité, une exploitation ». Si l'intertextualité ne semble pas l'inspirer, le livre comme modèle de production écrite suivant le « même schéma, où ils posent des questions, puis ils inventent un monde qui se trouve derrière » la porte représentée sur l'image (album *Les voisins*) a motivé son choix.

Une analyse de cette sélection finale au cycle 1 et du discours sur ces choix permet de mettre en lumière, à notre sens, un rapport que nous qualifierons de plus « détendu » face à la construction de références culturelles intertextuelles dans les deux premiers degrés de la scolarité. Alors qu'en 3-4H, malgré l'empathie culturelle affichées par les enseignantes, la tâche semble, à leurs dires, trop conséquente et pas évidente à transposer didactiquement. Il est intéressant de noter que le plan d'études et son axe thématique spécifique ne sont pas appelés en renfort. L'option du travail en production écrite prédomine dans ces deux degrés, comme dans les premières intentions affichées majoritairement par les enseignantes du cycle 2 lors de l'entretien 1. E3 et E4 semblent ainsi plus à l'aise avec la perspective d'exploiter l'ouvrage choisi dans un cadre perçu aussi comme davantage disciplinaire (importance mentionnée par les deux de travailler « en français ») et permettant l'apprentissage de la langue :

[...] juste écrire et puis voilà. Nous maintenant, on est dans la production de phrases. Enfin, « qu'est-ce qu'une phrase ? » Les verbes, l'accord, chercher d'autres... Enfin, utiliser un petit peu tout ce qu'on a mis en place en français, toutes les règles pour produire des phrases. Et puis les corriger. (E4)

De ce point de vue, pour E4, le dernier demi-cycle du cycle 1 de l'école primaire serait idéalement bouclé, la mise en œuvre de la séquence étant planifiée en fin d'année scolaire.

4.2.2 Cycle 2

Même si E5 a eu pour première réaction lors de l'entretien 1 de renvoyer la littérature de jeunesse tissant des liens avec les contes patrimoniaux au plus jeune public (« Le Petit Poucet, Blanche-Neige, ça serait génial pour l'école enfantine je pense. »), elle finit par choisir L'ogre et les sept frères Biquet, une version dé-tournée du conte Le loup et les sept chevreux :

C'est un livre qui a à la fois de l'humour, qui a du décalage, qui a des contes traditionnels, des liens en fait avec les contes traditionnels. Et en même temps on peut se poser des questions sur la société ancienne, notre société aujourd'hui et peut être notre société future. [...] Je me suis dit tiens, et si on voyait plus loin ? [...] si on faisait un saut dans le futur et qu'on réécrivait par exemple cette histoire-là, entre sept petits biquets ?

À ce stade, le projet de E5 semble toujours se diriger vers de la production écrite, en l'occurrence la réécriture d'un conte patrimonial qui projetterait dans le futur. Cette intention lui permet de sélectionner cet ouvrage, même si *Glouton le croqueur de livres* aurait pu être exploité aussi dans un travail de production écrite au format « modifie ton conte » (fiche descriptive du choix, E5). Cette option a également été envisagée positivement par E6 ; « maintenant, [...] on retombe dans les contes. Et puis j'ai l'impression qu'il ne faut pas que j'en mette forcément plus dans ma classe en ce moment pour pas que ça devienne trop redondant » avec le suivi du moyen d'enseignement officiel. Elle sélectionne alors *Les voisins* : « La construction de ce livre qui suit un schéma récurrent m'inspire pour l'exploitation de cet ouvrage pour un atelier d'écriture » (fiche descriptive du choix, E6).

L'empathie culturelle prend ici un autre visage qu'au cycle 1, celui d'éviter aux élèves une forme de surdose de travail sur la référence aux contes patrimoniaux. Par contre, l'écriture créative reste plébiscitée comme appréhension majeure des textes choisis.

E7 avait aussi insisté lors de l'entretien 1 sur le travail de production de l'écrit et avait sélectionné *L'échange scolaire*, un roman épistolaire basé sur le détournement du conte *Le petit chaperon rouge*. Pour son choix définitif, *L'école mythique – La guerre du trois rue Homère*, cette intention persiste, mais la visée première semble être devenue celle de permettre aux élèves une interlecture nourrie (le mot « lien » apparaît 8 fois dans son discours) de connaissances sur l'Antiquité (des référents culturels encyclopédiques selon notre catégorisation). Pour elle, ce faisant, elle prend de la distance avec la discipline *français*, ce dont elle semble presque s'excuser :

Ce n'est pas que je ne vois pas ce travail-là comme étant que du *français*, que de la lecture, que de l'étude de texte, que de la compréhension ou je ne sais quoi. Mais là aussi, c'est peut-être lié à un intérêt très personnel, mais je trouve que ça serait presque dommage de ne rester que là-dessus. Puis après, le travail en question, il peut se faire sur une période plus longue que l'étude que de ce livre-là.

E8 utilise aussi beaucoup les mots « lien » (n=7) et « référence » (n=6) pour expliquer son choix (*Nina*). Elle a abandonné *Glouton le croqueur de livres* en se disant « c'est quand même un sacré travail d'amener ça sans qu'ils me disent ah ! mais on n'est plus des bébés ! ». Le travail sur des référents encyclopédiques, « les références historiques », est aussi priorisé par E8, avec une visée d'écriture créative également : « pourquoi ne pas aboutir à, je me disais, des petits textes de slam, mais entretemps tout leur expliquer ce qu'il y a eu dans ces années » ; « partir dans l'analyse, puis après partir sur ce modèle-là ou un peu plus dans ce côté poésie que je n'ai peut-être pas trop fait avec eux ».

Les participantes du cycle 2 restent attachées à donner une place prépondérante à la production écrite des élèves dans le cadre de leur séquence à créer autour de l'ouvrage choisi. Toutefois, même si l'écriture envisagée reste très créative, elle l'est au sens de laisser la créativité s'exprimer ; sa motivation intertextuelle s'éloigne donc un peu dans les projets de transposition didactique au fur et à mesure des degrés scolaires. Alors qu'au cycle 1, les intentions liées à la production de l'écrit s'inscrivent dans le pastiche des œuvres choisies, ce qu'on retrouve en début de cycle 2, cette visée ne semble plus être celle du travail avec les élèves de 7-8H.

4.3 Entretien 3 : retour sur la séquence mise en œuvre

Pour cette partie, nous allons cibler notre analyse sur le discours tenu par E1, E2 et E5 quant à leur séquence, ces trois enseignantes ayant spécifiquement affiché l'intention d'un travail à visée intertextuelle avec leurs élèves lors de l'entretien 2. Ce troisième et dernier entretien individuel a principalement permis

un retour sur l'expérience de la mise en pratique en classe de la séquence créée. La chercheuse avait reçu préalablement le canevas décrivant cette séquence planifiée, les documents et supports exploités et produits ainsi que le journal de bord contenant les réflexions de l'enseignante durant cette phase pratique ; elle a ainsi pu obtenir certaines clarifications. La dernière partie de l'entretien consistait à faire relire l'objectif d'apprentissage « Accès à la littérature » dans le PER et à récolter les réactions de chaque participante à cette relecture. Suivait encore la possibilité pour chacune d'exprimer son ressenti quant au dispositif méthodologique de la recherche et de ses intentions.

4.3.1 E1 : « *Le loup a l'air d'avoir faim, il tire la langue* » (parole d'élève)

La séquence de E1 portait sur *Le loup qui racontait des histoires*, un conte de randonnée¹⁵ qui amène un loup affamé, posture archétypale de ce personnage, à rencontrer différents personnages de contes patrimoniaux (*Pinocchio*, *La petite fille aux allumettes*, *Le chat botté*, *Le vilain petit canard*, *Le petit soldat de plomb*, *Le petit chaperon rouge*, *Le petit Poucet* et *Blanche-Neige*). Il s'agit d'un album de grand format où l'image et le texte ont un rapport de collaboration (Van der Linden, 2007).

E1 commence par montrer les images à ses élèves de 5-6 ans et les laisse réagir et commenter ce qu'ils et elles voient. Dans son journal de bord, elle écrit : « Je suis surprise, il manque beaucoup de clefs de lecture aux enfants, référence aux contes, [...] par exemple. Mais ils trouvent pleinement leur explication, ils rient beaucoup ». En entretien, elle précise :

Après je suis revenue un peu là-dessus. Et puis je me suis rendu compte que c'était une année où j'avais peu raconté de contes, les yeux dans les yeux. [...] Je pense que c'est moi qui étais faussée. En fait, c'est peut-être pas des contes, *Le Petit Poucet* ou *Le Chat botté*, quoique *Le Chat botté*, ça va encore, mais c'est peut-être pas forcément des contes pour les petits, enfin en dessous de six ans.

On peut relever de ces propos l'idée qu'il incombe, selon E1, d'abord aux enseignant-es de mettre les personnages de contes en réseau en donnant accès aux hypotextes. Elle parlait toutefois du présupposé qu'un nombre plus important de ces contes patrimoniaux feraient partie de la bibliothèque intérieure de ses élèves alors qu'ils et elles n'en ont identifié que deux, *Pinocchio* et *Le petit chaperon rouge*.

Il y a beaucoup de contes qui sont maintenant sous forme de dessins animés. Donc télé, YouTube. Ou ce que les parents mettent aussi [...]. Je pensais que oui... pas forcément de l'acquis parce qu'il y en avait beaucoup, mais je pensais qu'ils seraient plus qui auraient plus de références.

Les OSS envisagés ne sont apparemment pas entrés dans la constitution de leur bibliothèque intérieure. Un certain questionnement quant à ce qui se raconte ou ne se raconterait plus aujourd'hui à de si jeunes élèves, déjà mentionné par E1 dans un entretien précédent à propos de *Barbe-Bleue*, refait ici surface : « Avec les contes, il faut faire très attention parce que suivant les groupes, des histoires tristes ça passe, d'autres histoires tristes, ils se bouchent les oreilles ou voilà, on est quand même sur une corde sensible par rapport au groupe ». Elle aurait souhaité « raconter quelques contes, *Le vilain petit canard*, *Le petit soldat de plomb* », mais le temps lui a manqué. Les élèves, s'inspirant de lieux et d'objets qui leur étaient familiers, sont parti-es avec enthousiasme dans la création d'un kamishibai considéré comme le deuxième épisode des aventures du personnage principal de l'album, qui n'a pas été renommé : « Je pense que c'est un personnage, le loup, qui n'a pas besoin d'avoir de nom. [Les élèves ont] l'habitude, oui, que ça soit un personnage ». Le référent semble donc ici intégré et spontanément sollicité dans l'interlecture. Mais la production finale de cette séquence aura finalement implicitement davantage porté sur d'autres aspects de l'intertextualité, la question générique (conte de randonnée) et l'écriture créative, par la dictée à l'adulte, inspirée de l'auteur de l'album, ainsi qu'une forme d'intericonicité à travers la reproduction de la technique illustrative de Battut. E1 fait le constat suivant :

Je pense que c'est un ouvrage qui pourrait faire appel à des références culturelles, aux références des contes qui se transmettent oralement. Mais typiquement, je suis un peu passée à côté, enfin gentiment, mais je ne suis pas complètement entrée dans les références culturelles des contes. Mais est ce que ces références culturelles, elles sont en train de se modifier ? Hum. Peut-être pour notre génération, *La petite fille aux allumettes*, *Le petit Poucet* faisaient peut-être plus partie de nos références à nous. Et

15 « Forme particulière de récit ludique fondé sur la répétition, qui permet de divertir en racontant une histoire imaginaire. La répétition peut se réaliser au travers de motifs sonores, lexicaux, syntaxiques et/ou narratifs (schème d'actions qui se répète) » (<https://www.irdp.ch/institut/conte-randonnee-3827.html>).

puis maintenant, avec les élèves qu'on a, il y a plusieurs générations après nous. Donc je pense que ça modifie aussi ces références culturelles. Alors, où est notre devoir à nous ? Jusqu'où doit-on les porter ? Ben moi je pense que si on peut en faire passer le plus possible, c'est important. Après les enfants garderont celles qui leur sont importantes, mais ça ne doit pas nous empêcher, nous, d'en transmettre.

E1 porte ainsi un regard sur sa séquence qui fait écho à l'observation de Connan-Pintado (2008), lors de l'enseignement portant sur un conte détourné, d'une « occasion manquée », car « la culture des élèves se construit peu à peu, par rapprochement entre livres déjà connus et livres que l'on découvre, et en particulier grâce aux réseaux de type hypertextuel » (p.119), comme l'a montré Tauveron (2002). Il est toutefois intéressant de considérer la dimension temporelle relevée par E1, en fin de carrière, qui induit peut-être une référence aux contes patrimoniaux dans nos années 2020 plus délicate qu'il y a seulement dix ou vingt ans. Dans son éditorial du n°93 du *Point Références* (2023) titré « Les secrets des contes », Moreau relève le « dilemme des parents soucieux de l'équilibre mental de leur enfant : faut-il se contenter d'un ou deux albums de Walt Disney, version *light* et affadie des contes d'autrefois, et jeter le reste de la bibliothèque ? » (p.3). Sa réponse : « Ce serait bien dommage » (p.3).

4.3.2 E2 : un curriculum caché ?

E2, 27 ans et deux ans de carrière, a choisi, pour les mêmes degrés scolaires 1-2H, *Glouton le croqueur de livres*, un album animé dont l'histoire introduit le personnage principal, éponyme, dans trois contes patrimoniaux (*Boucle d'or et les trois ours*, *Jack et le haricot magique* et *Le petit chaperon rouge*), ce qui en provoque la réécriture. Les textes de Yarlett sont soutenus par ses illustrations dans un rapport de collaboration. La quatrième de couverture montre plusieurs référents attachés au monde des séries policières avec notamment une affiche de type « wanted » qui indique que la « fédération des contes de fées » recherche le personnage principal « pour crimes contre les contes de fées ». Nous allons voir si le rapport explicite de cet ouvrage avec la même problématique intertextuelle soulève des questionnements similaires.

L'intention de travailler en réseau avec les hypotextes est manifeste dès le début du descriptif de la séquence. La lecture de l'album aux élèves s'interrompt à chaque nouveau conte détourné. E2 fait systématiquement écouter des versions audios des contes originaux, accompagnées d'un support livre, puis passe par une phase de comparaison avec les élèves. Une fois la lecture complète de l'album réalisée, elle lira aussi une autre version revisitée de *Boucle d'or et les trois ours* (« Là ils voyaient tout de suite la différence ») et partira sur un dispositif de mise en réseau interculturel et interlinguistique du *Petit chaperon rouge*, impliquant également les parents volontaires pour une lecture en classe. Dans ce cadre, lors de l'exploitation d'un kamishibaï, E2 relève les propos d'un élève : « Il y a même la version de Glouton ! Où il fait plein de bêtises quand il est le petit chaperon rouge ».

Nous posons la question de savoir si ces référents culturels littéraires que sont les contes patrimoniaux étaient déjà connus des élèves :

E2: Alors il y en a plusieurs qui connaissaient déjà les histoires. [...] Quand on lisait *Le petit Chaperon rouge* ou *Boucle d'or*, il y en a plein qui disaient « Moi je connais ! ». Donc il y en a qui avaient déjà les références. [...] Quand il y a *Boucle d'Or* et puis qu'il y a la soupe qui est froide, qui est salée, là, il y en a qui arrivaient déjà à dire avant que je lise « ah elle est trop comme ça ou elle est trop comme ça ! ».

ESA: Et ça correspondait à ce que vous aviez imaginé ?

E2: Euh pas vraiment, non, pas vraiment. Parce que bon, c'était vraiment une infime partie de la classe, hein, qui s'est manifestée. Mais honnêtement, je ne me suis même pas posé la question de me dire « Est ce qu'ils vont me dire comme ça « Moi je connais » ou « moi je ne connais pas » parce que j'ai l'impression que ces contes-là, ils sont quand même un peu vieux enfin, un peu, ils sont vieux. Mais je me suis demandé si effectivement dans les foyers actuellement ça se transmettait encore et j'ai eu une réponse par exemple pour *Le Petit Chaperon rouge*, là, les parents qui sont venus lire l'histoire, la semaine passée il y a une maman qui est venue le lire en portugais. Et puis demain il y a le papa qui va lire en italien.

Cette enseignante plus jeune, travaillant dans une ville au contexte pluriculturel, ne s'est pas questionnée sur la nécessité de passer par les hypotextes et a intégré d'office cette mise en réseau dans son dispositif didactique : « ça séquençait un peu la lecture de l'album ».

Lorsqu'on l'interroge sur ses objectifs d'enseignement en français, E2 ne mentionne pas la mise en réseau. Et lorsque la chercheuse précise son objet de recherche, elle ne le revendique pas davantage :

ESA: Est-ce que dans votre perception de la connaissance que vous avez du plan d'études, pour construire votre séquence, il y avait cette idée-là de construire ces références culturelles ?

E2: Alors consciemment je n'ai pas. Je ne me suis pas dit cela : « On est en train de construire des références culturelles ». Vraiment pas.

ESA: D'accord. Alors le fait de confronter aux contes traditionnels, c'était dans quel but ?

E2: Oui. Alors oui, oui. C'était pour. Parce que. Ben je ne me suis pas dit... est ce que j'ai utilisé le mot culture dans ma tête ? Je ne sais pas, mais en tout cas. En tout cas, leur montrer que ça y est, enfin, que des vrais contes existent et. Et ouais, ouais. Alors peut-être que oui bah inconsciemment, je me suis dit ; consciemment, non.

Il est intéressant d'ajouter à ceci l'intention première d'E2 de travailler au repérage de titres sur la double page représentant une bibliothèque remplie d'ouvrages, activité à laquelle elle a dû renoncer faute de temps. Même si elle n'est pas revendiquée, force est de constater une transposition didactique en phase avec le prescrit et les outils proposés par la didactique de la littérature contemporaine. Toutefois, les interrogations quant à la transmission familiale ou par d'autres canaux de cet héritage spécifique des contes patrimoniaux sont aussi bien présentes chez cette jeune enseignante.

4.3.3 E5 : schéma narratif et intertextualité ?

Pour rappel, E5 a choisi *L'ogre et les sept frères Biquet*, une version détournée du conte *Le loup et les sept chevreux*, dont tant le texte de Cauchy que les illustrations d'Öckto Lambert regorgent de référents culturels littéraires et encyclopédiques selon notre catégorisation. Lors de l'entretien 2, l'intention didactique d'E5 se situait dans la réécriture du conte original dans une version futuriste s'inspirant de l'histoire contemporaine de l'album. Finalement, sa séquence vise une production orale inspirée de l'histoire de l'ouvrage en tant que modèle du schéma narratif (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, résolution, situation finale), connaissance essentielle selon elle :

Pour moi c'est important de bien prendre conscience qu'une histoire, en fait, ça se construit. C'est ce que j'essaie de faire comprendre aux élèves. C'est-à-dire que dans une histoire il y a un problème, sinon ce n'est pas une histoire. Et dans les films, dans les livres, vraiment ce schéma narratif, il est présent constamment.

Si l'objectif premier n'est donc pas de travailler l'intertextualité, la séquence démarre toutefois par la visée d'un objectif intitulé « compréhension » avec la lecture à haute voix par l'enseignante du « conte traditionnel ». La discussion avec les élèves porte ensuite sur l'identification des éléments constitutifs du schéma narratif. La semaine suivante, E5 lit l'album choisi à ses élèves. L'activité liée est intitulée « Ce que je retiens du conte (de la situation initiale à l'élément perturbateur) », la suite étant prévue pour la semaine d'après. Dans la colonne « remarques » de son canevas de séquence, E5 note à cette étape : « comparaison conte traditionnel / moderne » :

ESA: Ça vous a paru une évidence quand vous avez construit votre séquence que vous auriez aussi à amener à leur connaissance le conte traditionnel ?

E5: Oui, euh oui, euh. Ou pas, hein ? Ben oui, euh non non mais oui. Oui parce qu'en fait, pour moi, ce qui est important, c'est qu'ils puissent comparer. Ça veut dire qu'il y a ce conte traditionnel avec le loup qui essaie de trouver différentes astuces pour y arriver. Et puis après ben l'ogre qui essaie de trouver aussi différentes astuces, mais d'autres objets, d'autres choses. Donc je trouvais ça important de pouvoir apporter, dans les histoires, il y a des aides, des opposants, des objets.

Lorsque l'on interroge E5 sur la connaissance préalable du conte par ses élèves, elle répond :

Il y en a certains qui connaissaient, mais ils étaient contents de le réécouter. Je ne l'ai pas noté, mais ça permet aussi d'augmenter l'humour de l'ogre. Parce que c'est vrai que le conte traditionnel, il a un côté très très traditionnel. Et puis l'ogre d'un seul coup le récit, la narration, elle est très moderne. Donc effectivement, c'était aussi pour montrer cette différence-là.

E5, dans son discours, revient chaque fois à son objectif premier de travailler le schéma narratif (n=15), mais certains fragments, comme le précédent, laissent apparaître la mise au jour de questionnements intertextuels à travers le dispositif :

Ce qui était important aussi, c'était la comparaison avec *Le loup et les sept biquets*. [...] Et une chose où d'un seul coup ils m'ont surprise, c'est « Pourquoi ils ont changé de méchant ? ». Ça c'est vrai sur le coup, pourquoi effectivement il n'y a plus le loup, puis c'est un ogre ?

Plus que la comparaison des éléments constitutifs du schéma narratif de chaque histoire, c'est bien le remplacement d'un personnage archétypal (le loup) pour un autre (l'ogre) qui interpelle les élèves.

5. Éléments conclusifs

Le cheminement chronologique et comparatiste poursuivi dans la section précédente amène des éléments de réponses contrastés à notre question de recherche sur le statut d'enseignables attribué par notre échantillon aux référents culturels littéraires présents dans le corpus d'ouvrages proposés. Nous pouvons toutefois confirmer que notre hypothèse selon laquelle nos participantes, volontaires et en affinité avec la littérature, seraient sensibles à cette dimension¹⁶.

Nous avons constaté qu'un premier choix spontané se dirigeait largement vers des ouvrages permettant de travailler le référent culturel littéraire des contes patrimoniaux puisque, pour chaque cycle, trois enseignantes sur quatre s'y dirigeait lors de l'entretien 1. Au cycle 1, l'objectif relevait surtout d'une volonté de compléter la bibliothèque intérieure des élèves et d'une empathie culturelle à leur égard. Au cycle 2, c'est l'intention didactique de la réécriture qui prédominait. Toutefois, certains questionnements pointaient déjà : comment enseigner ces référents culturels littéraires ? Quelle place pour les OSS ? Comment faire « émerger les prérequis » (E5) ? Que faire de certains contes dont la réception contemporaine pourrait être problématique (*La petite fille aux allumettes*, *Barbe-Bleue*) ?

Pour le choix définitif de l'ouvrage à travailler avec leur classe, ces questions ont parfois compté. Si les enseignantes 1-2H entrent avec sérénité dans un travail sur deux albums aux références explicites à des contes patrimoniaux, celles de 3-4H y renoncent devant une tâche qualifiée de « titanique » (E3) ou qui n'inspire pas didactiquement. Le sentiment de ne pas travailler suffisamment la discipline *français* s'exprime aussi. Au cycle 2, à l'inverse, on y renonce notamment pour éviter une surdose de contes ou à cause de référents que les élèves plus âgés pourraient juger infantilisants. En 7-8H, on va donc faire un choix qui vise à élargir l'interlecture à d'autres référents culturels, ceux que nous qualifions d'encyclopédiques, et qui sont considérés par ces enseignantes comme hors de la discipline *français*.

Lors du retour sur leur pratique des trois enseignantes ayant choisi un ouvrage à la dimension intertextuelle centrée sur les contes patrimoniaux, des constats et questions ont surgi : les élèves de 4-6 ans connaissent peu ces contes et l'on se demande quelle place ils occupent dans le dispositif de transmission familiale à l'heure actuelle. Ceci est, selon nous, intéressant à mettre en parallèle avec le concept de « santé culturelle »¹⁷ développé par Marinopoulos (2019) et avec les propos de Connan-Pintado (2008) qui rappelle « le rôle majeur de l'acculturation antérieure » (p.120). En 5H (8-9 ans), outre le fait que l'ensemble des élèves ne connaissent pas le conte original revisité dans l'album choisi, leur questionnement sur le changement de personnage archétypal principal a interpellé.

Ainsi, l'analyse diachronique portée sur notre dispositif montre que dans un premier temps, celui de la découverte, les contes patrimoniaux, référents culturels littéraires hyperexploités dans la littérature de jeunesse actuelle, séduisent et engagent l'empathie culturelle des enseignantes. Dans un deuxième temps, ces référents se révèlent plutôt vecteurs d'une forme d'insécurité ou d'inadéquation didactique. C'est parfois le statut-même d'enseignables qui a amené certaines à faire un autre choix pour leur séquence : trop de place à y consacrer dans le dispositif pour les 3-4H ou dans le programme officiel pour E6. On questionne

¹⁶ Il serait très intéressant de pouvoir établir une comparaison avec un échantillon d'enseignant-es personnellement moins mobilisé-es par la dimension « accès à la littérature » professionnellement associée à leur fonction.

¹⁷ Extrait de la synthèse du rapport *Une stratégie nationale pour la Santé Culturelle* : « La culture pour tous ne se décrète pas ; elle se vit, s'inscrit dans le quotidien des familles, et ce dès la naissance de l'enfant. Imprégnés par l'expérience partagée de l'éveil et de ses apports tant pour le bébé que pour eux-mêmes, les parents mesureront la force de grandir dans un « bain culturel » » (p.11).

aussi la place de ces référents dans un enseignement de la discipline *français* et le plan d'études n'est pas considéré comme une aide à la construction d'un dispositif portant sur ces objets.

Ainsi peut-on conclure que 1) notre échantillon plébiscite avant tout les contes patrimoniaux comme référents culturels littéraires à exploiter pour traiter de l'intertextualité dans la littérature de jeunesse ; 2) les manques de connaissance relative chez les élèves, connus, envisagés ou réalisés lors de la séquence, posent de problèmes de transposition didactique, particulièrement au cycle 1 ; 3) le PER n'est pas considéré comme un soutien en la matière ; 4) le travail sur l'intertextualité pose des questions disciplinaires. Enseigner l'intertextualité à l'école primaire relève donc d'un exercice complexe et potentiellement déstabilisant.

Nous pourrions nous arrêter au constat, certes basé sur un échantillon très restreint, que malgré l'introduction d'un objectif d'apprentissage spécifique dans le plan d'études qui demande au corps enseignant de donner « Accès à la littérature » et la finalité de « Construire des références culturelles » dans laquelle cet objectif s'insère, les enseignements liés restent problématiques. Le discours de notre échantillon, en particulier au cycle 1, est marqué d'un questionnement aux consonances très contemporaines dans les enjeux didactiques qu'il soulève : tous les contes patrimoniaux sont-ils enseignables ? Quelle place ont-ils dans la bibliothèque intérieure d'un·e élève d'aujourd'hui ? Des questions vives au vu de la forte dimension éditoriale de cette problématique référentielle et de la grande considération de notre échantillon pour le développement de la culture littéraire des élèves. Ainsi, nous sommes d'avis que l'enjeu est suffisamment de taille pour pousser la réflexion quant aux outils transmis au monde de l'enseignement primaire via la formation initiale ou continue et via le plan d'études. Le risque est celui d'une dissonance culturelle toujours plus marquée entre les jeunes générations d'enseignant·es et d'élèves¹⁸ et la littérature de jeunesse et son foisonnement de références intertextuelles jouant énormément sur les « vieux » (E2, 27 ans) contes et leurs personnages archétypaux. Car, « de nos jours, l'ogre dispose de nombreux moyens pour passer inaperçu, se fondre dans la foule », rappellent Öckto Lambert et Cauchy (2016) dans *L'ogre et les sept frères Biquet*. Quant au grand méchant loup, dans *Glouton le croqueur de livres*, il s'exclame : « Oh, Glouton ! Devant toi je deviens une poule mouillée ! ». Sans compter que la connaissance de ces référents relève toujours plus d'OSS (les films d'animation et leurs produits dérivés, par exemple) que des hypotextes. De plus, les OSS se situent clairement dans un champ multisémiotique toujours plus diversifié, pris dans une « surextensivité culturelle » (Gervais, 1998, p.13) propre à notre époque. « La prolifération des frontières de la sémiosphère, par la lecture de textes aux horizons culturels de plus en plus larges et diversifiés, vient introduire de nouveaux objets, voire des objets inédits, qui demandent à être découverts et non simplement rappelés » (p.18). Demandez au *Chat Potté*.

¹⁸ La dissonance culturelle vécue par un élève est la thématique du roman *Y a pas de héros dans ma famille !* proposé dans le corpus.

Références bibliographiques

- Bayard, P. (2007). Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ? Les éditions de minuit.
- Bellemin-Noël, J. (2001). Plaisirs de vampire. Presses universitaires de France.
- Boré, C. (2009). La textualisation d'un conte : un parcours interprétatif. Dans M. Butlen & V. Houdard-Mérot. Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui. Encrage Université-Université de Cergy-Pontoise-CRTF.
- Butlen, M., Slama, P., Bishop M.-F., & Claquin, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères* [En ligne], 37. <https://doi.org/10.4000/reperes.433>
- Connan-Pintado, C. (2008). Heurs et malheurs dans la réception des nouveaux programmes sur l'enseignement de la littérature à l'école. Analyse de pratiques : la lecture des contes détournés. *Repères* [En ligne], 37. <https://doi.org/10.4000/reperes.426>
- Dias-Chiaruttini, A. (2008). Que disent les enseignants du cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques. *Repères* [En ligne], 37. <https://doi.org/10.4000/reperes.419>
- Falardeau, E. & Simard, D. (2012). Regards d'enseignants de français sur le caractère culturel de leur profession. Dans M. Giglio & S. Boéchat-Heer. *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (pp. 15-31). HEP-BEJUNE.
- Gervais, B. (1998). Une lecture sans tradition : lire à la limite de ses habitudes. *Protée*, 25(3), 7-20.
- Houdart-Mérot, V. (2020). Intertextualité. Dans N. Brillant Rannou et al. (dir.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 147-149). Honoré Champion.
- Kleiber, G. (1997). Sens, référence et existence : que faire de l'extra-linguistique ? *Langages*, 127, 9-37.
- Kristeva, J. (1969). *Sémiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Le Seuil.
- Lahire, B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. La découverte.
- Lépine, M. (2019). La progression de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à partir d'albums jeunesse : les pratiques déclarées d'enseignantes québécoises du primaire. *Repères* [En ligne], 59. <https://doi.org/10.4000/reperes.2106>
- Louichon, B. (2008). Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3. *Repères* [En ligne], 37. <https://doi.org/10.4000/reperes.420>
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation. *Tréma* [En ligne], 43. <https://doi.org/10.4000/trema.3285>
- Louichon, B. (2017). La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école. Dans F. Le Goff & M.-J. Fourtanier, *Les formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 1. Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2020). Objets Sémiotiques Secondaires (OSS). Dans N. Brillant Rannou et al. (dir.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 169-172). Honoré Champion.
- Marinopoulos, S. (2019). Une stratégie nationale pour la Santé Culturelle -> Promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien à son parent (ECA-LEP). Rapport au ministre de la Culture. République française.
- Moreau, L. (2023). Derrière le miroir des fées. *Le Point Références*, 93, 3.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines*. Armand Colin.
- Rouzel, A., & Louichon, B. (2020). Bibliothèque intérieure du lecteur. Dans N. Brillant Rannou et al. (dir.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 230-231). Honoré Champion.
- Schindelholz Aeschbacher, E. (2023). Enseigner la littérature de jeunesse au primaire : innover, c'est mortel, Adèle ! *Tréma* [En ligne], 59. <https://doi.org/10.4000/trema.8345>
- Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques* [En ligne], 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9515>
- Sève, P. (2008). Travailler « sur la lecture des enfants » ou « sur les textes » : les termes d'une alternative didactique. *Repères*, 37, 131-152. <https://doi.org/10.4000/reperes.428>
- Sève, P. (2020). Réseau (lecture en). Dans N. Brillant Rannou et al. (dir.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 316-318). Honoré Champion.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2002). Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM. Hatier.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Presses universitaires du Mirail.
- Van der Linden, S. (2007). Lire l'album. *L'atelier du poisson soluble*.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.

Corpus proposé aux enseignant-es :

- Abouet, M., & Sapin, M. (2015). Akissi. Sans amis. Gallimard Jeunesse.
- Battut, E. (2020). Le loup qui racontait des histoires. Bilboquet.
- Bernard, F., & Roca, F. (2004). L'Indien de la tour Eiffel. Seuil jeunesse.
- Brière-Haquet, A., & Liance, B. (2015). Nina. Gallimard Jeunesse Giboulées.
- Cali, D., & Quarello, M. (2013). Mon papa pirate. Sarbacane.
- Chamblain, J., & Neyret, A. (2018). Les carnets de Cerise. Tome 1 : Le zoo pétrifié. Éditions Soleil.
- Heitz, B. (2020). L'Arrière-arrière-petit-fils de Barbe-Bleue. Le Genévrier.
- Karol, L., & Dubois, C. (2021). L'échange scolaire. Mijade.
- Lehmann, A., & Gianotti, M. (2021). Bonne nuit, la Suisse. Helvetiq.
- Leroy, J., & Diez, S. (2021). Le Le livre du loup. Frimousse.
- Mazarguil, C. (2021). L'école mythique. La guerre du trois rue Homère. Poulpe Fictions.
- Myung, S., & Massenot, V. (trad.). (2020). La Petite Fille qui cueillait des histoires. L'élan vert.
- OHora, Z. (2016). Mon cousin Momo. Little Urban.
- Ökto Lambert, F., & Cauchy, V. V. (2016). L'ogre et les sept frères Biquet. Circonflexe.
- Siers, S., & Villeneuve, A. (2018). Cher Donald Treump. Alice Jeunesse.
- Tsarfaty, E. E. (2017). Les Voisins. Cambourakis.
- Witek, J. J. (2017). Y a pas de héros dans ma famille ! Actes Sud junior.
- Yarlett, E. (2016). Glouton le le croqueur de livres. Gründ.

Auteure

Emilie Schindelholz Aeschbacher est chargée d'enseignement en didactique du français et de l'anglais en formation primaire à la HEP-BEJUNE. Elle est aussi chercheuse du domaine « Langues » dans cette institution et au sein du GRAFElIn. Elle rédige actuellement sa thèse intitulée *S'il vous plait, dessine-moi une référence culturelle ! Du rôle et de la place du référent culturel dans l'enseignement de, par et avec la littérature de jeunesse à l'école primaire* sous la direction de Christophe Ronveaux (UNIGE) et Christine Riat.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2025 de forumlecture.ch

Intertextualität in der Grundschule durch Kinderliteratur vermitteln: Anne, meine Schwester Anne, was siehst du kommen?

Emilie Schindelholz Aeschbacher

Abstract

Dieser Artikel bietet eine thematische Analyse des Diskurses, der in Einzelinterviews von acht Primarschullehrpersonen in der französischsprachigen Schweiz zum Ausdruck kommt, die mit Schüler:innen im Alter von 4 bis 12 Jahren arbeiten. Wir untersuchen, ob bestimmte literarische Kulturreferenzen in einem Werk der Kinderliteratur als lehrbar gelten oder nicht. Die didaktischen Entscheidungen dieser acht Lehrpersonen werfen ein Licht auf die aktuellen Fragen im Zusammenhang mit der Vermittlung von Intertextualität an junge Schüler:innen, insbesondere auf die spezifischen Fragen im Zusammenhang mit der Präsenz von Geschichten aus dem Kulturerbe in Bilderbüchern.

Schlüsselwörter

Kinderliteratur, mentale Bibliothek, didaktische Umsetzung, vernetztes Lesen, Intertextualität

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2025 von leseforum.ch veröffentlicht.

Insegnare l'intertestualità nella scuola elementare attraverso la letteratura per l'infanzia: Anne, mia sorella Anne, cosa vedi arrivare?

Emilie Schindelholz Aeschbacher

Riassunto

Questo articolo propone un'analisi tematica del discorso espresso da otto docenti di scuola elementare e scuola dell'infanzia della Svizzera francese durante interviste individuali. Si cerca di capire se alcuni riferimenti culturali letterari presenti in un corpus di letteratura per l'infanzia abbiano o meno lo status di insegnabilità. Le scelte didattiche di questi otto docenti fanno luce sulle sfide attuali legate all'insegnamento dell'intertestualità ai giovani allievi, in particolare quella specifica della presenza delle storie del patrimonio negli album.

Parole chiave

Letteratura per l'infanzia, interlettura, biblioteca interna, trasposizione didattica, lettura in rete

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2025 di forumlettura.ch

Teaching intertextuality at primary school through children's literature: Anne, my sister Anne, don't you see anything coming?

Emilie Schindelholz Aeschbacher

Abstract

This article offers a thematic analysis of the discourse resulting from individual interviews with eight primary school teachers in French-speaking Switzerland who work with pupils aged four to 12. We explore whether certain literary-cultural references in a work of children's literature can be deemed teachable or not. The pedagogical decisions made by these eight teachers shed light on current issues in teaching intertextuality to young pupils, especially on specific questions concerning the presence of heritage stories in picture books.

Keywords

children's literature, mental library, pedagogical decision-making, interconnected reading, intertextuality

This article was published in the 1/2025 issue of leseforum.ch